DOCUMENT RESUME

ED 169 756 FL 010 172

AUTHOR Muller, Charles
TITLE Lexique et procedures heuristiques. Arguments pour un renouvellement de l'enseignement du vocabulaire au degre elementaire (Word-Study and Heuristic Processes. Arguments for a Renewal in the Teaching of Vocabulary at the Elementary Level). Acts of the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics. CILA Bulletin, No. 28.
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 78
NOTE 18p.

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Cognitive Processes; *Discovery Learning; *Discovery Processes; Elementary Education; *French; Grade 2; Grade 3; Inductive Methods; Language Development; Language Instruction; *Language Processing; *Language Research; Language Skills; Learning Processes; Learning Theories; Second Language Learning; Semantics; Syntax; Teaching Methods; Verbal Development; *Vocabulary Development
IDENTIFIERS *Interlanguage

ABSTRACT

A study is described of heuristic devices useful in learning both native and second languages. The study concerns particularly the means used by very young students (second and third graders) in vocabulary acquisition and in the establishment of semantic relationships. It was of concern to verify if (1) the children would use their knowledge of verbal relationships, such as synonyms and antonyms, to discover the semantic consequences of certain types of relationships; and (2) if they would have recourse to original heuristic procedures, that is those not yet introduced by the instructor. Some reflections are offered on activities in the domains of word definition, derivation and polysemia. Mastery of the more formal means of definition seems to be linked to the child's developmental stages, and there is a noticeable relationship between grammatical categories and the means used by the children to define the word. In the matter of derivation, the children discovered they could create new words by using prefixes and suffixes, and that they could verify their discovery by looking the words up in the dictionary. Because of the degree of abstraction involved in polysemia, the children's natural resources in this domain and in the use of homonyms were found to be limited. The positive effects of the study concerned not only vocabulary increase but also teacher-student relationships and the children's own participation in the learning process. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED169756

FL010172

Lexique et procédures heuristiques. Arguments pour un renouvellement de l'enseignement du vocabulaire au degré élémentaire

Introduction

Dans un précédent article[1], F. Redard avait proposé une description des conditions qui permettent à des enfants de 6 à 7 ans de découvrir les caractéristiques phonologiques de leur langue maternelle. Les considérations qui suivent s'inscrivent dans le même cadre d'étude des instruments heuristiques propres à favoriser l'apprentissage des langues maternelle et seconde, avec le support du Fonds national suisse de la recherche scientifique (crédit 1.200–0.75). Elles portent, en l'occurrence, sur l'observation des moyens dont disposent de très jeunes élèves dans le domaine de l'acquisition du lexique et surtout des opérations par lesquelles des relations sémantiques s'établissent.

Il faut d'emblée souligner que l'objectif d'une telle étude ne concernait pas l'élaboration à court terme d'une métodologie plus cohérente du vocabulaire au degré inférieur. Ce projet reste acquis, certes, mais il suppose une maturation dont les techniques généralement en usage dans les classes ne portent guère la marque, ce sur quoi nous reviendrons plus bas.

Le travail accompli a permis de mettre en évidence les capacités et les limites inventives des enfants, mais aussi les possibilités objectives de déterminer par des procédures heuristiques le pouvoir de l'enfant sur le monde des mots et surtout la prise de conscience par l'enfant lui-même de ce pouvoir.

La recherche, soutenue par onze séances de préparation, a été volontairement limitée à deux classes de 2^{e} et 3^{e} année (7 à 9 ans), en raison de l'exigence d'une aptitude minimale à la lecture. Les observations ont porté sur un total de 39 élèves. Signalons encore que la collaboration des institutrices n'a pas été, pour des raisons administratives, compensée par une décharge horaire. Toutefois, l'inconsistance des programmes officiels en matière d'enseignement du vocabulaire a paradoxalement constitué un atout en permettant une libre initiative dans le cadre régulier de l'horaire.

1 Redard, F.: "La prise de conscience du système phonologique par de jeunes enfants francophones en milieu scolaire", *Bulletin CILA 26*, 1977, 31–46.

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Francoise Redard
Editor, CILA

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

References

Armitage, Richard, Walter Meiden and Richard Neff (1975): *Fundamentals of Spanish Grammar,* Boston, Houghton Mifflin Company, 305 p.

Barrera-Vidal, Albert (1972): *Parfait simple et parfait composé en castillan moderne,* Munich, Max Hueber Verlag, 350 p.

Bronckart, J. P. and H. Sinclair (1973): "Time, Tense and Aspect", *Cognition 2,* 107–30.

Bull, William E. (1960): *Time, Tense and the Verb: A Study in Theoretical and Applied Linguistics with Particular Attention to Spanish,* Berkeley, University of California Press, 120 p.

– (1965): *Spanish for Teachers: Applied Linguistics,* New York, The Ronald Press, 295 p.

Comrie, Bernard (1976): *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems,* Cambridge, Cambridge University Press, 143 p.

Criado de Val, M. (1961): *Síntesis de morfología española,* (2nd ed.) Madrid, C.S.I.C., 186 p.

Fish, Gordon T. (1961): "Review of Time, Tense and the Verb", *Hispania 44,* 366–67.

Gili Gaya, Samuel (1973): *Curso superior de sintaxis española,* (11th ed.) Barcelona, Bibliograf, s.a., 347 p.

Joos, Martin (1964): *The English Verb: Form and Meanings,* Madison and Milwaukee, The University of Wisconsin Press, 251 p.

Lamadrid, Enrique E., William E. Bull and Laurel A. Briscoe (1974a): *Communicating in Spanish Workbook: Level One,* Boston, Houghton Mifflin Company, 247 p.

– (1974b): *Communicating in Spanish: Level One, Instructor's Guide: Class Plans and Tests,* Boston, Houghton Mifflin Company, 352 p.

Lyons, John (1968): *Introduction to Theoretical Linguistics,* Cambridge, Cambridge University Press, 519 p.

Miller, George A. and Philip N. Johnson-Laird (1976): *Language and Perception,* Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 760 p.

Modern Language Materials Development Center (1962): *Audio-Lingual Materials: Spanish-Level Two,* New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 337 p.

Ramsey, Marathon Montrose (1894): *A Textbook of Modern Spanish,* (revised by Robert K. Spaulding) New York, Holt, Rinehart and Winston, 692 p.

Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen, and John W. Martin (1965): *The Grammatical Structures of English and Spanish,* Chicago, The University of Chicago Press, 328 p.

1. Les carences de l'enseignement actuel

Ainsi qu'on peut le constater pour les autres disciplines du français, les directives officielles et les commentaires relatifs aux objectifs de l'enseignement dit du vocabulaire définissent des perspectives éminemment constructives mais auxquelles ne correspondent, en réalité, que des moyens limités et pratiquement inadaptés au but visé. Trois éléments essentiels doivent être soulignés ici. Tout d'abord un certain irréalisme persistant dans les définitions habituelles des objectifs, irréalisme qui se traduit régulièrement par l'exigence précoce d'une "épuration" du langage. Cette disposition a pour corollaire la référence à une langue normative, cette dernière déterminant à son tour une pédagogie du "bon usage" et du "bel usage" confondus. Il conviendrait pourtant de faire la part des choses: si, comme le note G. Leroy[2], la multiplicité des formes du discours impose que soit défini un usage de référence, l'abus dont l'école se rend coupable en inscrivant cet usage dans une vaste "orthologie" linguistique n'est plus tolérable aujourd'hui. Le caractère multiforme du langage est déterminé par les composantes sociale, affective, économique, culturelle et psychologique de la situation. L'expression se construit spontanément, elle est fortement motivée. Les principes essentiels d'une méthodologie constructive de la langue maternelle découlent plutôt d'une véritable dialectique de la notion stricte de norme linguistique et de celle, à la fois implicite et actuelle, de convenance sociale. Exprimée d'abord en termes d'hypothèses, cette démarche a été reconnue comme particulièrement fructueuse par les institutrices qui ont assumé l'aspect pratique de l'expérience dans le domaine du lexique.

Selon H. Holec[3], "l'origine de tous les défauts de l'enseignement actuel se trouve dans la conception fondamentale du lexique sur lequel il repose: les mots sont des unités isolées, ce qui implique que les sens des mots soient des entités autonomes (. . .). Le lexique, en fait, est vu comme une nomenclature, un répertoire de mots à l'intérieur duquel les unités ont un mode d'existence parfaitement indépendant, sont toutes placées au même niveau, et peuvent donc être choisies au hasard, présentées au hasard, révisées au hasard. Une telle conception fait évidemment disparaître tous les phénomènes qui résultent de l'existence d'une structuration systématique du lexique."

2 Leroy, G.: "De quelques implications pédagogiques", *Cahiers pédagogiques 151*, 1977, 28–32.

3 Holec, H.: *Structures lexicales et enseignement du vocabulaire*, La Haye, Mouton, 1974.

Il est vrai qu'actuellement les directives en matière d'enseignement du vocabulaire renvoient à une organisation thématique des mots proposés (la famille, les saisons, la maladie, etc.) et que le choix des unités devrait être motivé par l'expression en général. Il n'en reste pas moins que l'existence même d'une nomenclature délimitée constitue une contrainte – les mots de l'année doivent avoir été vus – et que, partant, les possibilités d'une relation permanente à l'expérience et aux besoins spécifiques déterminés par la vie sociale s'en trouvent considérablement restreintes. Un autre inconvénient lié à un répertoire est que le principe qui le définit – l'indice de fréquence des mots – permet d'établir un vocabulaire fondamental à l'aspect orthographique duquel les enseignants sont généralement très sensibles: le sens des mots étant, du fait précisément de leur fréquence, acquis par la majorité des élèves, c'est vers la maîtrise beaucoup moins évidente de la graphie que tendent les efforts. Le vocabulaire de base devient ainsi le lieu d'une confusion à partir de laquelle se construit tout le déficit lexical des enfants.

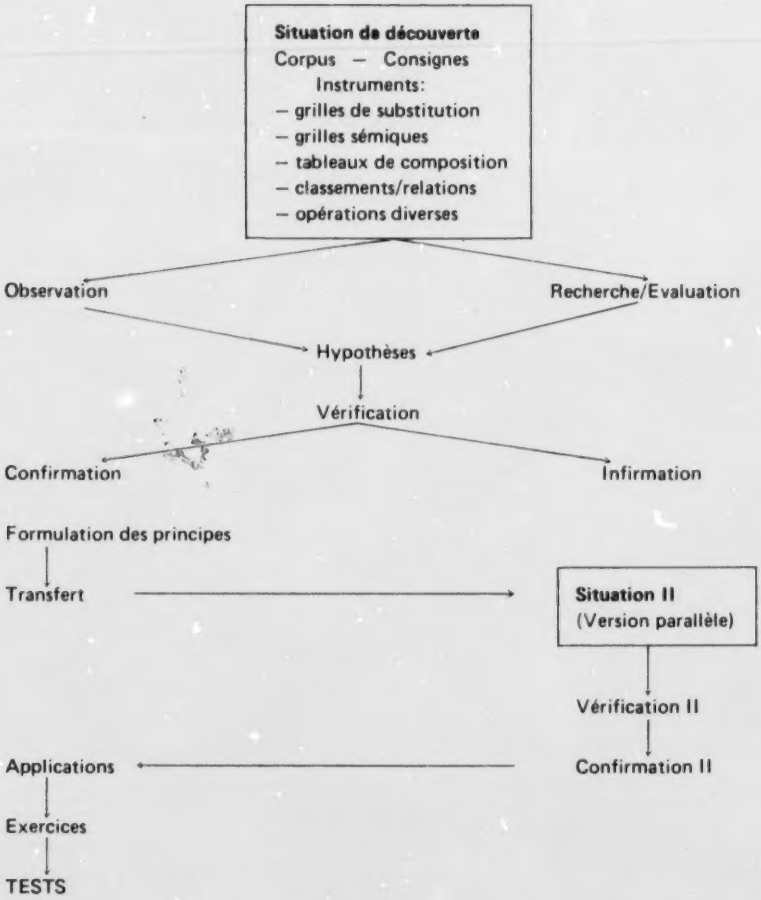
Enfin, c'est une lacune méthodologique qu'il convient encore de mettre au passif des conceptions actuelles en ce qui concerne le lexique: le problème fondamental de la définition ne faisant l'objet d'aucune mention spécifique dans les directives des programmes, il s'ensuit que le mot et la chose restent confondus. Les conséquences négatives d'une telle situation seraient peut-être négligeables si l'école ne posait pas par ailleurs des exigences ponctuelles en matière de connaissances grammaticales. Or, étant donné la réalité de ces exigences, et celle, bien affirmée, des prétentions culturelles de l'école, les risques sont grands de ne pouvoir satisfaire ni aux unes ni aux autres si l'enfant n'est pas sensibilisé à la distinction qu'il convient d'établir entre les objets de la langue et les objets du monde. Car à la question "Qu'est-ce qu'un cheval?" il y a, dans la classe, deux réponses à donner selon que la leçon est de grammaire ou de sciences: dans le premier cas, "cheval" sera un nom, masculin et singulier; dans le second, ce sera un "animal domestique pouvant servir de monture ou tirer un attelage" (Larousse, *Dictionnaire du français contemporain*). L'existence de dictionnaires de langue (qui définissent des mots) et de dictionnaires encyclopédiques (qui définissent des choses) constitue un argument d'autant plus motivant que ces ouvrages se trouvent aujourd'hui dans les classes. Encore faut-il avoir des raisons d'y recourir. Le fait que le dictionnaire soit si peu consulté n'est que la conséquence d'un défaut essentiel dans les conceptions de l'enseignement du vocabulaire. La correction de ce défaut entraîne spontanément une consultation régulière des ouvrages disponibles tout en fondant l'autonomie des sujets en matière d'acquisition des connaissances.

2. *Quelques considérations relatives aux procédures heuristiques*

La tendance à généraliser, dans différentes disciplines, les activités d'observation conduisant à la découverte par les élèves de faits de connaissance correspond non seulement à une heureuse réduction du discours didactique (le verbalisme magistral) mais encore – et corollairement – à la mobilisation de l'enfant dans la construction de son propre savoir. La mise en situation de recherche permet en effet l'élaboration d'hypothèses. Celles-ci, quand elles sont vérifiées, conduisent à la formulation de lois et à des essais de généralisation. Or, même schématiquement envisagée, une telle démarche est comparable à la démarche scientifique. Historiquement, cette dernière n'a rien de particulièrement nouveau. En revanche, le fait qu'elle tende à marquer jusqu'à la pédagogie des premiers degrés de la scolarité autorise l'espoir d'une mutation en matière d'enseignement de la langue maternelle. Aux conceptions dogmatiques qui caractérisent encore cet enseignement (voir le point précédent), on peut opposer les aspects les plus productifs des méthodes auxquelles les linguistes ont souvent eu recours. La découverte des structures essentielles et du fonctionnement de la langue ne renvoie pas nécessairement, du point de vue méthodologique, à des procédures sophistiquées. Au contraire, les instruments qui ont conduit à une meilleure connaissance de la langue et ceux qui permettent aujourd'hui aux enfants de découvrir les fonctions logico-mathématiques élémentaires, par exemple, sont souvent les mêmes (voir à ce propos les quelques annexes *in fine*).

Cette constatation découle des observations qui on pu être faites dans les deux classes expérimentales. Il est dès lors possible d'envisager des modèles pédagogiques sensiblement plus dynamiques par rapport aux conceptions connues, puis le principe d'une généralisation de ces modèles. La trop lente évolution des idées en matière d'enseignement de la langue maternelle a déterminé la marginalité méthodologique de cette dernière dans l'école. Elle échappe ainsi aux efforts d'interdisciplinarité et de décloisonnement qui permettent de soumettre à un même traitement des problèmes relevant de domaines différents.

Qu'il s'agisse de lexique, de syntaxe ou d'orthographe, les élèves suivent une démarche faisant appel à l'observation, à l'évaluation des faits, à l'élaboration d'hypothèses, ceci à travers un débat orienté par son objet même, soit la découverte d'un principe, d'une règle. Le schéma suivant signale de manière simplifiée les aspects essentiels de la procédure.



3. *Objectifs et thèmes de l'étude. Présentation de quelques aspects*

Contrairement au projet initial qui prévoyait une observation en deux temps successifs correspondant aux années scolaires 1975–1976 et 1976–1977, le déroulement des activités s'est finalement concentré sur cette dernière période, les deux classes en cause (2^{e} année, Mlle Delachaux

et 3e année, Mme Zahnd) opérant simultanément. Il devenait ainsi possible de comparer immédiatement les comportements respectifs d'enfants ayant un an de différence. Les hypothèses retenues étaient donc communes aux deux classes: il s'agissait de vérifier si, par des activités exploratoires – semblables dans l'esprit à celles qui ont déterminé l'étude dans le domaine de la phonologie – les enfants

a) découvraient les conséquences sémantiques de certains types de relations établies à partir de leur propre répertoire verbal (antonymie, hyponymie, synonymie, etc.);
b) recouraient à des procédés heuristiques originaux, c'est-à-dire non encore représentés dans la batterie des procédures de découverte utilisées par l'institutrice en vue des activités envisagées[4].

Les thèmes d'activités ont été choisis en raison de leur fréquence dans les opérations les plus généralement attestées dans le discours des sujets parlants, soit:

– la définition (point de vue formel),
– la dérivation,
– la polysémie et les emplois métaphoriques,
– les niveaux (ou registres) de langue.

Il était enfin admis qu'une sensibilisation précoce aux relations intralexicales pouvait favoriser l'étude du vocabulaire dans le domaine de la langue seconde[5].

Afin de pouvoir établir une synthèse aussi complète que possible des données de l'expérience, nous avons remis aux institutrices un questionnaire en 29 points couvrant tous les aspects effectivement abordés dans les classes. Le volume des informations ainsi recueillies correspond à un commentaire débordant manifestement le cadre d'un article de dimension moyenne. C'est pourquoi nous avons préféré, à un résumé général, l'exposé de quelques points dont la portée méthodologique peut offrir un éventuel intérêt pour le lecteur.

4 L'un des objectifs de l'étude concerne précisément l'établissement d'un catalogue représentatif de l'ensemble des instruments heuristiques utilisables au degré élémentaire. On en trouvera quelques modèles en annexe.

5 A ce propos, le lecteur aura sans doute remarqué que nos points de vue recoupaient en partie les thèses de H. Holec déjà cité. Bien que fortuit, ce rapprochement tendrait à confirmer la nécessité d'une conception globale mieux élaborée de l'enseignement du vocabulaire dans la double perspective de la langue maternelle et de la langue seconde.

3.1. Les sens des mots. Relation à l'aspect formel des définitions

Les procédés spontanément utilisés par les enfants pour définir un terme varient peu entre les deux classes. Le tableau suivant met toutefois en évidence une certaine diversité des moyens, phénomène dont les enseignants n'ont généralement que peu conscience.

Définition par:		Très souvent		Assez souvent		Rarement		Jamais	
		2e	3e	2e	3e	2e	3e	2e	3e
Synonymie	mot					x	x		
	paraphr.	x			x				
Antonymie (y c. par nég.)						x	x		
Comparaison		x	x						
Hypo/hyperonymie				x					
Mise en situation (en contexte)		x	x						
Finalité				x	x				

Il est intéressant de relever la cohérence entre le degré d'abstraction des procédés et les possibilités des enfants. Ceux-ci recourent naturellement aux opérations les plus concrètes (paraphrase, comparaison, recours à un contexte).

La maîtrise de moyens plus formels de définition est liée aux stades du développement de l'enfant. Fait significatif: le passage à l'abstraction s'appuie, en ce qui concerne les relations d'antonymie par exemple, sur les procédés qui, en mathématique, servent à nier une propriété (épais/non épais vs épais/mince). La démarche offre alors un intérêt supplémentaire né de l'opposition "mince/non épais", les enfants n'acceptant pas l'équivalence des termes. Ces observations ouvrent la voie à l'appréciation du caractère relatif des relations de contraires et de ses conséquences sur le plan des définitions (cf. annexe V). Nous conclurons ce point par trois remarques d'ordre général:

a) En prolongeant les activités relatives aux procédés mentionnés plus haut par des exercices convenablement structurés, les résultats gagnent en précision. En particulier, la systématisation des activités de classement met en évidence le rôle définitoire de ce type d'opération, car "classer c'est définir" (cf. annexes I et III).
b) Une analyse ordonnée des constituants du sens (traits génériques d'une part, spécifiques de l'autre) favorise nettement une expression plus cohérente des définitions que produisent les enfants.
c) La définition nominale (ou de mot) et la définition de chose semblent, quant à leur distinction, accessibles en 3e année: "Une chaise et le mot "la chaise" ce n'est pas la même chose parce qu'on ne peut pas s'asseoir sur le mot". Cette performance a une portée considérable par rapport au métalangage grammatical, la reconnaissance des catégories dépendant en effet d'une telle aptitude.

3.2. Définitions et catégories grammaticales

Il y a un rapport attestable entre les catégories grammaticales et les moyens utilisés par les enfants pour définir. C'est ainsi que, dans les deux classes, les élèves recourent plutôt

- à la synonymie lorsqu'il s'agit d'un verbe (bondir/sauter),
- à la paraphrase et à la finalité pour les noms (colère/quand on est fâché; faucille/pour couper),
- à l'antonymie par négation pour les adjectifs (mince/non épais; grand/c'est pas petit).

Les activités relatives à cet aspect du lexique (le sens et la définition) ont conduit à des observations dont l'importance nous paraît majeure du point de vue méthodologique: ces activités déterminent en effet des *systèmes logico-sémantiques* restreints mais représentatifs des voies qui mènent les élèves à une meilleure organisation des relations précoces entre les données de l'expérience et la langue.

3.3 Rôle de la dérivation dans l'extension du lexique

Ce thème a suscité des jeux qui ont déterminé deux types de comportements corrélatifs (cf. annexes II et IV):

a) La création, par préfixation ou suffixation, de mots inconnus jusqu'alors (attestés ou non dans le lexique, ce fait n'ayant ici aucune importance) a eu pour effet une prise de conscience par l'enfant de son pouvoir sur la langue mais en même temps des contraintes et des limites qu'elle lui impose. La découverte que la généralisation d'une

règle de dérivation, par exemple, pouvait produire des formes originales et définissables constitue un argument extrêmement stimulant. Le recours au dictionnaire permet ensuite un bilan conforme à la réalité lexicale. Ces activités étaient fondées sur des suites logiques du type:

si $\frac{sauter}{sautiller}$ et que $\frac{boiter}{boitiller}$ et que . . . , alors $\frac{chanter^{6}}{{}^{*}chantiller}$

b) La consultation du dictionnaire correspond à une auto-motivation: la création d'un terme ayant le poids d'une hypothèse, la vérification de cette dernière appartient au jeu dans lequel toute confirmation équivaut au gain d'un fait de connaissance. A ce jeu, les enfants ont acquis l'habitude du recours aux sources d'information tout en fondant le principe d'une première forme d'autonomie en matière d'acquisition du savoir.

3.4. Quelques remarques sur la polysémie

Cet aspect du vocabulaire s'est révélé, pour les deux classes en cause, particulièrement délicat à traiter. Relevant du plan général de l'homophonie, le phénomène polysémique renvoie très vite à des arguments qui tiennent aussi bien de la rhétorique (du pain sur la planche) ou de l'emploi métaphorique que de l'homonymie (pain, pin, peint, . . .) à quoi elle tend à s'opposer. Ces éléments introduisent dans les activités de la classe des problèmes qui rejoignent dans une certaine mesure ceux que pose la construction de l'abstraction (voir la question de la définition). Ils s'en distinguent toutefois en ce sens que les ressources naturelles des enfants se sont avérées ici nettement plus limitées, contrairement à ce qu'il a été possible d'observer ailleurs. D'une part, l'étroite relation des enfants au réel conduit ceux-ci à la représentation concrète des figures (perdre la tête = avoir la tête coupée). D'autre part, les contraintes contextuelles (cohésion de la phrase) tendent à limiter la perception des sens possibles du mot à une signification étroitement solidaire de la situation.

C'est en constituant collectivement et artificiellement des séries paradigmatiques qu'il a été possible d'obtenir quelques résultats (cf.

6 Cette stratégie reproduit l'un des principes fondamentaux de l'acquisition du langage chez le petit enfant; elle est à l'origine des "fautes intelligentes". Celles-ci sont en effet la marque d'une activité interne, soit la généralisation d'une règle de production. Les formes "nous disons/*vous disez", "nous faisons/*vous faisez" (sur le modèle de "nous chantons/vous chantez", etc.) attestent la précocité de cette activité. La correction intervient par la prise de conscience de la disjonction par rapport à un modèle de référence (l'adulte ou, comme c'est le cas ici, le dictionnaire).

annexes V à [illegible]). Mais individuellement, les enfants semblent éprouver une réelle difficulté à reconnaître le statut polysémique d'un mot. Les activités ont toutefois permis une sensibilisation des élèves à la nature du problème et, dans certains cas, des initiatives personnelles très positives.

Conclusion

Cet aperçu d'une étude fondée sur l'observation des conditions qui permettent aux enfants du degré élémentaire de découvrir certains aspects du lexique à partir de leur propre répertoire verbal autorise un premier bilan dont les points les plus importants ont été soulignés par les institutrices elles-mêmes dans leurs conclusions.

1. Les activités proposées ont entraîné une extension du lexique chez tous les élèves en ce qui concerne le vocabulaire dit disponible et chez la moitié d'entre eux en ce qui concerne le vocabulaire dit actif.
2. Ces activités ont développé les aptitudes spécifiques que requièrent les domaines de la définition et de la compréhension du sens. Les échanges sont devenus plus "rentables" et les définitions proposées par les enfants ne se confondent plus avec des explications "longues et embrouillées".
3. L'encouragement à l'invention et à la créativité lexicales a développé des procédures qui tendent à devenir communes à plusieurs disciplines.
4. A la modification des principes méthodologiques a correspondu un changement qualitatif de la relation maître-élèves: l'enseignant n'est plus un distributeur de savoir mais un "participant à la discussion".
5. Le recours à des techniques fondées sur les instruments de découverte détermine une participation active de l'élève à l'acquisition de ses propres connaissances. Ces techniques favorisent en outre "une meilleure compréhension du monde par le langage".

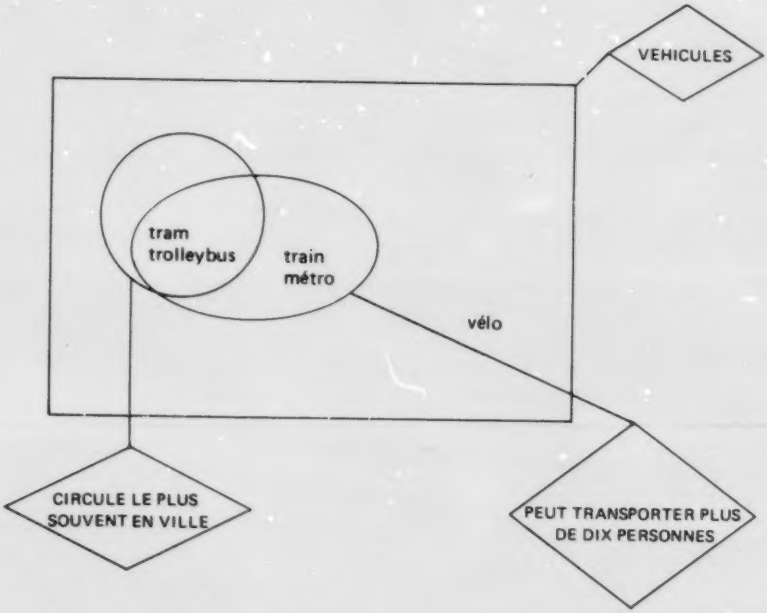
Ces conclusions, toutes positives qu'elles paraissent, ne doivent pas pour autant dissimuler la réalité de certaines difficultés ni les limites du possible dans les premières années de la scolarité. Mais une comparaison globale avec les conceptions actuelles en matière d'enseignement du vocabulaire permet au moins de déduire que les aptitudes fondamentales des enfants sont très généralement sous-estimées. Une telle situation ne met pas en cause les enseignants eux-mêmes, mais bien plutôt les exigences pédagogiques dues à la prééminence de l'écrit qui éloignent l'enfant de sa véritable langue.

Ecole normale
CH 2000 Neuchâtel

Charles Muller

ANNEXE I

Structuration (Traits génériques/spécifiques). 2e année



ANNEXE II

1º THEME DE DEPART:

re
dé | jouer

2º EXTENSION:

re | jouer
dé | tourner
mettre
poser

3º Tableau A

	jouer	tourner	tirer	mettre	prendre	poser
re						
dé						
mé						

4º Tableau B

	jouer	tourner	tirer	mettre	prendre	poser	priser	primer
re (ré)	X	X	X	X	X	X	X	X
dé	X	X		X		X		X
mé					X		X	
é			X	X	(X)			
o(p)				X		X		X
con (com)		X		X	X	X		X
sur					X			
sup						X		X
ap					X	X		
sou			X	X				

ANNEXE III

Structuration (Traits génériques / spécifiques). 3e année

ANNEXE IV

DERIVATION

* dé		*valise	donner une fortune
–		tourner	aller droit
–		*corer	–
–		rouler	enrouler
–		chausser	chausser
–		tendre	tendre, étendre
– s		espérer	espérer
–		coller	coller
–		monter	monter
–	≠	faire	faire
–		nier	–
–		lier	lier
–		battre	rester tranquille
–		*truire	construire
–		coudre	coudre
–		ranger	ranger
–		gager	engager
–		ménager	emménager
–		loger	loger
–		camper	rester

N.B. Les morphèmes marqués de l'astérisque sont des morphèmes *liés* (avec ou sans signification propre) par opposition aux morphèmes *libres*.

ANNEXE V

	Vin	Partie		Linge	Nom de famille	Prénom	Couleur	Propre	non écrit	pâle
		de l'oeuf	de volaille							
On peut battre le *blanc* en neige		X								
Je ne mange que le *blanc* du poulet			X							
Avec la fondue, mon papa boit du *blanc*.	X									
Prenez un feuille *blanche*									X	
Maman lave le *blanc* avec Omo.				X						
Dash lave plus *blanc*.								X		
Monsieur *Blanc*.					X					
Quand tu as appris cette nouvelle, tu es devenu tout *blanc*.										X
Blanche est une gentille petite fille.						X				
Mets ton pull *blanc*.							X			
Contraire contextuel	rouge	jaune	la cuisse	les couleurs					écrit	rouge

ANNEXE VI

Synonymie et polysémie

"BON"

1. juste – agréable – beau – délicieux – racé – alors – billet – d'accord – gentil – véritable – prêt – valable – coûteux – efficace – intéressant – doué – généreux – grand – fidèle.

   Exemple: un bon élève ⟶ doué
   un bon ami ⟶ véritable
   un bon bain ⟶ agréable

2. *Constitution d'un tableau* (voir annexe VII)

3. *Distinctions*

   a) un bon remède: — un remède efficace
      un bon remède: — un remède agréable au goût
   b) un bon moment: — longtemps (je t'ai attendu un bon moment)
      un bon moment: — agréable (passer un bon moment ensemble)
   c) un bon chien: — un chien fidèle, affectueux
      un bon chien: — un chien efficace pour la chasse

4. *Contraires*

   une bonne réponse ⟶ une réponse *fausse*
   un bon gâteau ⟶ un *mauvais* gâteau
   un homme bon ⟶ un homme *méchant*

ANNEXE VII

Polysémie de *"bon"*	billet	d'accord	important	délicieux	efficace	agréable	véritable	gentil	heureux
Quelle *bonne* odeur						X			
Bon anniversaire									X
Un *bon* remède				X	X	X			
Cet homme est *bon* avec les mendiants								X	
Un *bon* camarade						X	X	X	
Un *bon* pain						X			
Une *bonne* réponse					X				
Un *bon* pour un achat de 10 Fr.	X								
Je t'attends depuis un *bon* moment			X						
Bon! Tu as raison		X							